

Análisis descriptivo del uso del cómic en los libros de texto de francés lengua extranjera

Descriptive Analysis of the Use of Comic Strips in French-as-a Foreign-Language Textbooks

CHARLÈNE PARÉ¹

charlene.pare1@um.es

CARMEN SOTO PALLARÉS

carsoto@um.es

Universidad de Murcia, España

Resumen:

Este artículo plantea un análisis descriptivo del uso del cómic en los libros de texto de francés lengua extranjera para Educación Primaria. La muestra se seleccionó por conveniencia en función de la metodología, la editorial, el año de publicación y el curso de Primaria. Se elaboró una ficha de análisis como instrumento en la que se recogieron datos sobre la presencia del cómic en relación a los métodos, el tipo de documentos y de actividades que se proponen en torno a ellos. El análisis revela que los cómics que aparecen en los libros de francés para Primaria no son documentos auténticos y que los manuales con enfoque comunicativo los utilizan mayoritariamente para recrear situaciones de la vida cotidiana con connotación lúdica. Asimismo, se constata que el cómic se utiliza para presentar tanto estructuras lingüísticas como contenidos culturales.

Palabras clave:

Libros de texto; cómic; metodologías de enseñanza; francés-lengua extranjera.

Abstract:

This paper shows a descriptive analysis of the use of comic strips in textbooks for teaching French as a Foreign Language in Primary Education. The sample was chosen taking into account the methodology, the publishing house, the publication year and the grade in Primary Education. A template was created as a tool to collect data on the presence of the comic regarding the methods, the type of documents and the activities proposed for the use of comics. The analysis shows that the comics used in these textbooks are not authentic and that the books with a communicative approach mostly use them to create enjoyable daily-life situations. Furthermore, the use of comics to present both linguistic and cultural contents is confirmed.

Key words:

Textbooks; comic; teaching methodologies; French as a Foreign Language.

1 Dirección para correspondencia (correspondence address):

Charlène Paré. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Francés). Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo, s/n. 30100 Murcia (España).

Résumé:

Dans cet article, une analyse descriptive est réalisée sur la présence de la bande dessinée dans les manuels de français langue étrangère pour l'Éducation Primaire. Les manuels ont été sélectionnés en fonction de la méthodologie, de la maison d'édition, de l'année de publication et du niveau des élèves. Une fiche d'analyse a été élaborée comme instrument de recueil de données pour obtenir des informations sur la présence de la bande dessinée dans les méthodes, sur le type de documents et le type d'activités proposées autour du même thème. L'analyse révèle que les bandes dessinées qui apparaissent dans les méthodes de français pour l'enseignement primaire ne sont pas des documents authentiques et que les manuels qui suivent l'approche communicative les utilisent essentiellement pour recréer des situations de la vie quotidienne sous un angle. Il apparaît également que la bande dessinée est utilisée pour présenter aussi bien des structures linguistiques que des contenus culturels.

Mots clés:

Manuels; bande dessinée; méthodologie d'enseignement; français langue étrangère.

Fecha de recepción: 26-1-2016

Fecha de aceptación: 9-3-2016

1. Introducción

El presente estudio pretende elaborar un análisis descriptivo del uso del cómic en los libros de francés-lengua extranjera. Interesada en los procesos y enfoques metodológicos de la enseñanza del francés en Educación Primaria, así como en los recursos didácticos para el aprendizaje de una lengua extranjera, consideré de interés observar la presencia de los cómics en los manuales que ofertan las diferentes editoriales. Mi intencionalidad fue corroborar la veracidad de la siguiente afirmación: el cómic como recurso auténtico está muy poco presente en los libros de francés lengua extranjera destinados al último tramo de Primaria.

Los métodos de enseñanza del francés-lengua extranjera han evolucionado, desde el tradicional donde lo prioritario era el dominio de la gramática y el lenguaje escrito al comunicativo, donde lo que se prioriza es la competencia oral. Dentro de este último enfoque, aparecieron los *documentos auténticos* como medio de incluir la competencia cultural, parte indispensable en el estudio de un idioma extranjero. Un tipo de *documento auténtico* lo constituyen las imágenes. Éstas, al igual que los enfoques metodológicos también han evolucionado a lo largo de los años.

Como docente de francés lengua extranjera e interesada en los recursos didácticos nos planteamos si el cómic constituye un recurso ver-

daderamente auténtico y si las diferentes metodologías lo recogen. Por ello, nos interesa analizar la presencia del cómic como recurso, creado o auténtico, en los manuales de FLE de diferentes etapas, convirtiéndose esta preocupación en el punto de partida para el análisis descriptivo que planteamos en este estudio.

2. Métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras

2.1. Método estructuro-global audiovisual

En los años centrales del siglo pasado, los lingüistas Renard (1976), Guberina (1984) y Rivenc (1991) desarrollan la metodología SGAV (Estructuro-Global Audio-Visual) y los metodólogos del Crédif (*Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français*) elaboran en 1962, según unos principios que siguen la metodología SGAV el primer método *Voix et Images de France* en 1962.

Esta metodología cuenta con influencias del estructuralismo americano, que tiene como punto de partida el hecho de que la lengua es ante todo un medio de expresión y comunicación oral. Por lo tanto, la palabra, el habla en situaciones de la vida cotidiana es la base fundamental de esta metodología.

En esta metodología, el estudiante se acerca al significado global de un diálogo a través de las imágenes ilustrativas de los diálogos que se leen al mismo tiempo que se escucha la cinta audio. Primero se accede al significado global vía visual y posteriormente vía audio-visual lo que estimula la comprensión oral.

Los manuales SGAV solo están constituidos por imágenes, sin la transcripción de los diálogos, puesto que en este método la expresión escrita se considera consecuencia de la oral.

La renovación de la forma de enseñar el francés-lengua extranjera a partir del método SGAV con la introducción de documentos audiovisuales es innegable. Sin embargo, a partir de los años setenta del siglo pasado, esta metodología es criticada por la pobreza de sus diálogos y la falta de personalidad de los personajes. A partir de estos años, la metodología evoluciona. Los estudiantes no solamente aprenden repitiendo y memorizando, sino que (desde el segundo nivel, "francés fundamental 2") tienen que conjeturar situaciones y diálogos posibles a partir de las

imágenes. Este cambio les lleva a distanciarse del diálogo de base y les incita a contar con sus propias palabras las imágenes de la lección. Esta práctica permite realizar actividades de dramatización, usar el discurso indirecto, la tercera persona, etc. Los métodos *De vive voix* (1972) y sobre todo *C'est le printemps* (1975) marcan este avance didáctico, asistiendo así a una progresión entre el método SGAV y el enfoque comunicativo.

Desde ese momento, la metodología SGAV está cuestionada para el nivel 2 en la enseñanza del francés lengua extranjera. Por ello, se incluyen contenidos lingüísticos y culturales. Esa circunstancia es clave en la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras puesto que se decide incluir documentos auténticos en la metodología, que permiten entrar en contacto directo con la lengua real, utilizada en contextos reales. *Langue et civilisation* o *Interlignes* proponen dossiers que tratan exclusivamente contenidos culturales, con el apoyo de documentos auténticos.

Poco a poco, la didáctica de las lenguas va a avanzar hacia nuevos horizontes metodológicos y, más concretamente, hacia el enfoque comunicativo.

2.2. Enfoque comunicativo o funcional

El enfoque comunicativo es una metodología que recoge las últimas reflexiones de la metodología SGAV, prefiriendo el término “enfoque” (*approche*) al de “metodología”. Esta preferencia tiene que ver con el objetivo de enseñanza que persigue: el logro de la competencia comunicativa por parte de los estudiantes de francés.

Diversos análisis ponen de relieve los aspectos que intervienen en la “competencia de comunicación”, que viene a completar la “competencia lingüística” definida por Chomsky (1957). Según Hymes (1971), la “competencia lingüística” no recoge los aspectos socioculturales necesarios para una comunicación real o verosímil, por lo que este autor desarrolla la “competencia comunicativa”.

Canale y Swain (1980) dan otra definición del concepto “competencia comunicativa” que sigue evolucionando en la década de los años ochenta. Según estos autores, se recogen cuatro aspectos importantes en dicha competencia:

- el *aspecto gramatical*: reglas y estructuras gramaticales, fonológicas, de vocabulario, etc.

- el *aspecto sociolingüístico*: reglas socioculturales para poder emplear las formas y el léxico adecuado a cada situación y contexto de comunicación.
- el *aspecto discursivo*: coherencia y cohesión del discurso en función de la situación de comunicación.
- el *aspecto estratégico*: competencia lingüística o sociolingüística que permite poner en marcha estrategias verbales y no verbales para compensar los fallos de la comunicación.

Asimismo, con los métodos comunicativos, el foco de atención es el aprendiz pues se tienen en cuenta las intenciones discursivas del mismo. Por ello desarrollan actividades, centradas en situaciones de comunicaciones del día a día, con una progresión de lo más fácil a lo más difícil, de lo más simple a lo más complejo.

La progresión de los contenidos no se establece partiendo de la gramática sino de las necesidades de los aprendices. En este caso, los aprendices adultos migrantes necesitan aprender un francés que les permita desenvolverse en sus ámbitos profesionales. Los contenidos, la progresión gramatical y léxica así como los materiales didácticos se eligen, por tanto, teniendo en cuenta las necesidades de un público concreto.

Por ello, el material privilegiado es el documento auténtico (oral o escrito) frente al documento fabricado, elegido en función de criterios lingüísticos concretos. El documento auténtico permite que el aula de lengua extranjera se convierta en un espacio lingüístico además de sociocultural, lo más cercano a la realidad de la lengua estudiada.

Finalmente, al situar al aprendiz en el centro del aprendizaje, se modifica el papel del docente. Éste deberá proponer al estudiante los medios lingüísticos necesarios así como provocar situaciones de comunicación estimulantes que favorezcan la interacción entre los estudiantes (actividades de simulación, dramatizaciones).

La expresión oral predomina en este enfoque y permite trabajar la gramática a partir de la comunicación y centrada en la construcción del significado.

La expresión escrita, considerado como el “pariente pobre” del enfoque comunicativo vuelve a tener protagonismo en los años noventa, momento en que los métodos proponen un perfeccionamiento de la producción escrita. Estas tareas, frente a otros ejercicios más clásicos, pretenden fomentar la creatividad de los estudiantes.

Moirand (1979) establece que la lectura de documentos auténticos se realice mediante una comprensión global de estos. Esta autora habla de “enfoque global” (*approche globale*).

En cuanto a la enseñanza y aprendizaje del componente cultural, los elementos de la vida cotidiana se priorizan en este enfoque, para todos los niveles de aprendizaje.

A partir de los años ochenta del siglo pasado, los métodos de francés, lengua extranjera, se elaboran siguiendo los principios del enfoque comunicativo, considerado por Puren (1994) como una metodología ecléctica. Los métodos que se consideran comunicativos ofrecen una enseñanza heterogénea, en la que los principios del método SGAV también están presentes, pero con una línea común, la de enseñar una “competencia comunicativa”. A ello, Van Ek (1986) añade otros dos pilares, la “competencia sociocultural” y la “competencia social”. Estas ayudarán a paliar lo que critica Coste (1994) en relación a una situación de comunicación en el aula estática, siguiendo un patrón demasiado limitado.

Por último, uno de los mayores logros del enfoque comunicativo es situar al aprendiz en el foco de atención de su propio aprendizaje y hacer que participe activamente.

2.3. Enfoque por tareas y centrado en la acción

El enfoque por tareas y centrado en la acción es consecuencia directa del enfoque comunicativo, puesto que consiste en la realización de tareas que incluyen necesariamente un proceso de comunicación. En palabras de Nunan (1989), el enfoque por tareas consiste en desarrollar:

Una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma (p. 10).

Por otra parte, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación en francés y en inglés (MCERL)*, elaborado por el Consejo de Europa (2001), publicado en su versión española en el año 2002, define los niveles de competencia que permiten medir los progresos de los estudiantes a lo largo de su aprendizaje.

Asimismo, ofrece una base común para la elaboración de programas de lenguas extranjeras.

El MCERL (2002) preconiza una enseñanza centrada en la acción (*perspective actionnelle*), llamada “*perspective co-actionnelle*” por Puren, y definida de la siguiente manera:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social (p.9)

El enfoque centrado en la acción, considerado como la hermana pequeña del enfoque comunicativo, añade la noción de “aprendizaje activo”. Consiste en que los alumnos con ayuda del profesor, que actúa como guía, realicen pequeñas tareas encaminadas a una tarea final en la que se pone en práctica todo lo aprendido en la unidad didáctica.

Por otro lado, Puren (2006g) hace hincapié en el hecho de que el enfoque centrado en la acción complementa el comunicativo añadiéndoles a los estudiantes la función de actores sociales. Éstos deben ser, según este autor, capaces no solamente de comunicar con un nativo en la lengua extranjera sino también de actuar e interactuar en un contexto social compuesto por una lengua y una cultura extranjera:

Il ne s’agit plus seulement de parler avec l’Autre (de communiquer avec lui pour s’informer et l’informer) en agissant sur lui par la langue, mais d’agir avec lui en langue étrangère (de réaliser avec lui des « actions sociales », pour reprendre l’expression utilisée par les auteurs du CECRL) (p.3).

Hoy en día, la necesidad de aprender y enseñar otras lenguas y culturas para trabajar o estudiar en el extranjero se da por sentada. Puren (2004) insiste en dos conceptos que no existían hasta ahora, los de “co-acción” y “co-culturalidad”. Ambos deben transformarse en competencias y actitudes en el aula, con el fin de poder comunicar en una lengua extranjera con nativos a la vez que interactuar socialmente en un contexto diferente al propio. También conocer y respetar las culturas extranjeras, principio básico de convivencia.

Aunque Puren (2004) prefiere utilizar la expresión “revolución orbital” a la de “revolución” didáctica”, en el sentido de ruptura radical con la metodología precedente, y aunque ya consideramos la perspectiva en la acción como la hermana pequeña del enfoque comunicativo, ambos son complementarios. La comparación de estos enfoques la establece Puren (2012f) y se recoge en la Tabla 1.

Tabla 1. Características del enfoque comunicativo y del enfoque centrado en la acción.

| Enfoque Comunicativo | Enfoque Centrado en la Acción |
|--|--|
| 1) Los objetivos de enseñanza-aprendizaje son esencialmente comunicativos definidos en términos de contenidos nocionales-funcionales y de situación de comunicación. | 1) Los objetivos de enseñanza-aprendizaje se centran en la acción y se definen en términos de acciones realizadas por los aprendices. |
| 2) Las actividades de la lengua son: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita e interacción oral. | 2) La lengua sirve la acción, las actividades relativas a la lengua pueden ser muy variadas. |
| 3) La gestión de la información se centra en la comunicación reducida en transmisión de la información. | 3) La gestión de la información consiste en todas las actividades del «ciclo de dominio de la información». |
| 4) La comunicación tiene un doble estatus, de medio privilegiado y de objetivo final: en clase, las actividades de comunicación finalizan cuando la información ha sido correctamente transmitida. | 4) La comunicación es un medio pero el objetivo final es la acción común o la “co-acción”. |
| 5) La ruptura entre la situación de uso en un contexto real de comunicación (en otro país con nativos de la L2) y la situación de aprendizaje escolar (en el país de la L1 entre aprendices cuya lengua común es la L1) impone | 5) Existe una homología entre la situación de uso (la sociedad multilingüe y multicultural en la que conviven y co-actúan los ciudadanos) y la situación de aprendizaje escolar. Se considera el aula como una microsociedad |

| | |
|--|--|
| la simulación como modo central de actividad comunicativa. | multilingüe (al menos L1 y L2 son presentes) y multicultural (la cultura de enseñanza y las culturas y tipos de aprendizaje de los aprendices son presentes) en la que docente y aprendices deben vivir y trabajar comúnmente. La L2 es la lengua del aula. |
| 6) La práctica comunicativa se hace en el aula, a menudo por parejas. | 6) La práctica hacia la acción social tiene lugar en el seno del grupo clase. |
| 7) La dimensión esencial del aprendizaje es de tipo individual que da lugar a una interacción interindividual en el caso de actividades por parejas. El grupo clase es un pretexto con el fin de multiplicar la comunicación en clase (informe del trabajo realizado en parejas al resto de la clase). La autonomía se trabaja de forma individual así como la cultura de aprendizaje (estilos y estrategias de aprendizaje individuales). | 7) El grupo de referencia es el grupo clase en el que se realiza las co-acciones (dimensión colaborativa, objetivos colectivos). Actividades realizadas en grupos reducidos. La autonomía se trabaja en grupo y la cultura de aprendizaje se concibe en función de la necesidad de negociar una estrategia colectiva de enseñanza-aprendizaje. |
| 8) El tratamiento de la cultura se basa en el modo comunicativo (trabajo sobre la metacultura (los conocimientos transmitidos a través de los documentos auténticos). | 8) Se pretende alcanzar la « co-cultura » o cultura de acción común (el conjunto de las concepciones compartidas por y para la acción colectiva (cultura de la acción, componente cocultural de la competencia cultural). |

Fuente: A partir de Puren, 2012f, pp. 24 y 25.

Al analizar el contenido de la Tabla 1, concluimos que se reflejan perfectamente los principales avances del enfoque en la acción que incluye la noción de co-actuar en el sentido de actuar compartiendo una lengua y una cultura. En este sentido, el aprendizaje es colectivo y supone una fuerte colaboración y cooperación del grupo-clase. La inclusión de la competencia cultural e intercultural en un contexto de plurilingüismo es también una dimensión importante en esta nueva fase de evolución metodológica de la didáctica de las lenguas extranjeras.

Tal y como hemos visto anteriormente, el enfoque en la acción ha introducido nuevas perspectivas. La principal es la consideración del alumno como un competente actor social que será llevado a interactuar y, por consiguiente, actuar, en la sociedad de mañana. No obstante, el enfoque en la acción lejos de anular el método comunicativo, lo com-

pleta y moderniza adecuándolo al mundo actual. La competencia comunicativa sigue teniendo una gran importancia en él por lo que consideramos imprescindible comentar los distintos aspectos que la componen en el contexto de la enseñanza de una lengua-cultura extranjera.

3. Objetivos

Nuestra intencionalidad de bucear sobre el uso de cómics en los libros de texto de francés lengua extranjera se concreta en los siguientes objetivos de investigación:

1. Estudiar si los manuales contienen cómics y de qué tipo son
2. Observar cuál es la función que se le asigna en el proceso de enseñanza-aprendizaje
3. Examinar el tipo de actividades que llevan

4. Metodología

4.1. Muestra

Ante la inexistencia de fuentes sobre el uso del cómic como recurso en el aula de francés-lengua extranjera, se analizan unas muestras de manuales de FLE con la finalidad apuntada. Para lograrlo, en primer lugar se procedió a la búsqueda de manuales con diferente metodología, desde los métodos estructuro-globales audio-visuales hasta los métodos comunicativo, en la acción o eclécticos actuales. En segundo lugar se procedió a una selección de dichos manuales, según los criterios expuestos a continuación:

- Manuales de diferentes metodologías y de distintos años de publicación.
- Manuales creados por editoriales francesas para un público extranjero o creados por editoriales españolas para un público español.
- Manuales elaborados para un público de niños, jóvenes adolescentes, correspondiendo a los cursos de quinto y sexto de Educación Primaria del actual sistema educativo español.

Tras la aplicación de estos criterios la muestra final se compuso de 18 manuales que detallamos a continuación en la Tabla 2., agrupados bajo el criterio de “metodología”:

Tabla 2. Muestra de manuales seleccionados, clasificados según su enfoque metodológico.

| Metodología | Editorial |
|--|--|
| Estructuroglobales audiovisuales (SGAV-MAV) | <ul style="list-style-type: none"> • Editorial Bruño. (1977). <i>Mirage I, Français 6º EGB</i>. • Grandía Mateur, L. (1986). <i>Nouveau Sonimage, 6º EGB</i>, Madrid : SM. |
| Comunicativos | <ul style="list-style-type: none"> • Makowski, F., Lacorte, R. (1983). <i>Le P'tit Manuel 6º EGB</i>. Paris: Hachette FLE. • Verdelhan-Bourgade, M., Verdelan, M., Dominique, P. (1983). <i>Sans frontière 2</i>. Paris : CLÉ International. • Bouix-Leeman, D., Soulié, D. (1985). <i>Allô France 1</i>. Paris : Larousse. • Garabédian, M., Lerasle, M., Meyer-Dreux, S. (1991). <i>Trampoline 1</i>. Paris : CLÉ International. • Le Hellaye, C., Barzotti, D. (1992). <i>Farandole 1</i>. Paris : Didier, Hatier. • Bossus, R., Bouard, C. (2000). <i>Hélico et ses copains</i>. Niveau 1. Paris : P. Bordas. • Samson, C. (2001) <i>Alex, Zoé et compagnie 1</i>. Paris : CLÉ International. • Samson, C. (2003) <i>Alex, Zoé et compagnie 3</i>. Paris : CLÉ International. • Palomino, M. (2004). <i>Mikado iniciación</i>. Madrid: Oxford Educación. • Döring, N., Vermeersch, F. (2003). <i>Caramel 1</i>. Paris: Didier. • Paccagnino, C., Poletti, M-L. (2003). <i>Grenadine 1</i>. Paris: Hachette FLE. |
| Eclécticos | <ul style="list-style-type: none"> • Job, B. (2007). <i>Pyramides Elemental</i>. Madrid: Pearson-Longman. • Palomino, M. (2008). <i>Galipette Initiation</i>. Madrid : Oxford. • Martín Nolla, C., Pastor, D-D. (2009). <i>Vitamine 1</i>. Madrid: Santillana. • Vanthier, H. (2010). <i>Zigzag 1</i>. Paris: CLÉ International. • Martins, C. (2012). <i>Zoom 1</i>. Paris: EML. |

4.2. Instrumento de recogida de datos

Una vez establecidos los criterios de análisis, se procedió a elaborar una ficha de recogida de datos como instrumento que nos permite guardar ordenados los elementos esenciales de análisis. Con el fin de poder responder a las preguntas formuladas, la ficha de observación, como se aprecia en ella, se organiza en tres apartados. El primero de identificación para tener el control del manual analizado. En el segundo bloque se recoge la metodología utilizada. Y en el tercer bloque, dedicado al uso del cómic, se reúnen las respuestas a las siguientes cuestiones:

- ¿El libro contiene elementos de cómic?
- ¿Los cómics son auténticos/originales, adaptados o fabricados?
- ¿En qué momento del libro o de la unidad aparece el cómic?
- ¿Cuáles son las funciones del cómic en el proceso de enseñanza y aprendizaje?
- ¿Cuáles son los enunciados relativos al cómic?
- ¿Cuáles son las actividades propuestas a partir del cómic y qué competencias son trabajadas?

Instrumento de Recogida de Datos

| | | |
|-------------------------------------|---------------------|--------------------------|
| 1. IDENTIFICACIÓN | | |
| TÍTULO Y AÑO DE EDICIÓN/PUBLICACIÓN | | |
| 2. METODOLOGÍA | | |
| | SGAV | <input type="checkbox"/> |
| | MAO | <input type="checkbox"/> |
| | COMUNICATIVA | <input type="checkbox"/> |
| | ACCIONAL/POR TAREAS | <input type="checkbox"/> |
| | ECLÉCTICA | <input type="checkbox"/> |
| 3. USO DEL CÓMIC | | |
| PRESENCIA CÓMIC | | |
| | SI | <input type="checkbox"/> |
| | NO | <input type="checkbox"/> |
| TIPO DE CÓMIC | | |
| | Auténtico | <input type="checkbox"/> |
| | Adaptado | <input type="checkbox"/> |
| | Fabricado | <input type="checkbox"/> |
| LUGAR EN EL LIBRO | | |
| | Todas las unidades | <input type="checkbox"/> |
| | No específico | <input type="checkbox"/> |

| | | |
|---------------------|--|--------------------------|
| FUNCIÓN | Introducir estructuras lingüísticas | <input type="checkbox"/> |
| | Introducir aspectos socioculturales | <input type="checkbox"/> |
| | Introducir actos de comunicación | <input type="checkbox"/> |
| TIPO DE ACTIVIDADES | Escuchar/Imitar/Repetir estructuras | <input type="checkbox"/> |
| | Pronunciar | <input type="checkbox"/> |
| | Ejercicios de gramática | <input type="checkbox"/> |
| | Comprensión de los diálogos | <input type="checkbox"/> |
| | Inventar/Completar diálogos/bocadillos | <input type="checkbox"/> |
| | Hablar, interactuar | <input type="checkbox"/> |

5. Resultados

Resultados de la muestra perteneciente a métodos estructuroglobales audiovisuales (SGAV-MAV)

- **Comentario 1.** Grandía Mateu, L. (1977). *Mirage I, Francés 6º EGB*, Madrid: Editorial Bruño.

Se trata de un método audio oral. Cada unidad empieza por una página de cómic creada con fines didácticos que da lugar a ejercicios de repetición, sobre todo y estructuro globales, con un modelo a seguir. La función principal de los cómics es introducir actos de comunicación para que los alumnos repitan, como por ejemplo saludar. Se puede leer o escuchar el cómic en una cinta sonora. No hay un tratamiento específico del cómic sino que sirve solamente como apoyo y representación visual de una situación de comunicación, se trata de repetir estructuras y de hacer un uso inmediato de la lengua. Sin embargo, hay algunas preguntas de comprensión sobre el diálogo del cómic. Los aspectos socioculturales tampoco se trabajan a través del cómic.

- **Comentario 2.** Grandía Mateu, L. (1986). *Nouveau Sonimage, 6º EGB*, Madrid : SM.

Se trata de un método audio oral en el que no se usa el cómic. Se utiliza simplemente el formato del personaje con el bocadillo para introducir actos de comunicación concretos, de forma aislada, sin integrarlos en una historia. Se pueden escuchar y leer los diálogos con la cinta sonora. El objetivo principal aquí es que los alumnos repitan las frases propuestas.

En realidad, estos dos métodos están entre los audiovisuales y los comunicativos. No son métodos exactamente audiovisuales puesto que

introducen el texto. Tampoco son comunicativos puesto que las actividades propuestas siguen la metodología basada en la repetición y la imitación de modelos.

En la época de los métodos SGAV, las imágenes era el recurso fundamental para la enseñanza de estructuras lingüísticas. Servían de apoyo al texto, pero el alumno solamente debía repetir y memorizar estructuras.

Resultados de la muestra referida a métodos comunicativos

- **Comentario 3.** Makowski, F., Lacorte, R. (1983). *Le P'tit Manuel 6° EGB*. Paris: Hachette FLE.

Este método utiliza páginas de cómics creadas con fines lingüísticos y comunicativos. El cómic integra estructuras que se repiten y da lugar a actividades de repeticiones de estas estructuras. Llama la atención una página de cómic de Gaston Lagaffe a modo de ilustración de una nueva unidad didáctica. No hay ninguna actividad prevista para trabajar a partir de este cómic.

- **Comentario 4.** Verdelhan-Bourgade, M., Verdelan, M., Dominique, P. (1983). *Sans frontière 2*. Paris: CLÉ International.

Este método integra tiras de cómics creadas con una evidente finalidad comunicativa. Los alumnos deben completar los bocadillos o inventarlos, ayudándose de las imágenes o completar los dibujos utilizando una estructura completa.

- **Comentario 5.** Bouix-Leeman, D., Soulié, D. (1985). *Allô France 1*. Paris: Larousse.

Este método funciona con páginas de cómics creadas que introducen unas estructuras y que dan lugar a actividades de pronunciación, de gramática, de conjugación y de comunicación.

- **Comentario 6.** Garabédian, M., Lerasle, M., Meyer-Dreux, S. (1991). *Trampoline 1*. Paris: CLÉ International.

Este método funciona por fases (Según la guía pedagógica, "d'installation, d'exploration, de traitement et de réinvestissement, d'intégration phonétique et de réorganisation") y el cómic ocupa una fase completa, la fase de exploración. En la guía pedagógica, se considera el cómic como un medio idóneo para el aprendizaje de una lengua extranjera, por todo lo que lo caracteriza. Además, la historia de cómic va acompañada de un CD audio que permite a los alumnos escuchar

también los diálogos. Tras la observación, lectura y escucha, se proponen actividades de análisis del discurso. El cómic permite pues, introducir los elementos que se van a trabajar en la unidad y suscita la curiosidad de los alumnos. Los aspectos socioculturales también se trabajan a través del cómic, como por ejemplo las fiestas francesas. Sin embargo, y aunque el enfoque metodológico con el cómic es interesante, se trata de cómics totalmente creados.

- **Comentario 7.** Le Hellaye, C., Barzotti, D. (1992). *Farandole 1*. Paris: Didier, Hatier.

En este método, se ven muchos colores e imágenes, diálogos fabricados ilustrados con viñetas. También se ven muchas historias de cómics, adaptadas incluso de cuentos conocidos como el de *Caperucita Roja*. Es interesante, pues las imágenes sirven como punto de partida para que los alumnos hablen e interactúen. Las historias de cómics se encuentran sin los diálogos al final del método, para permitir a los alumnos recrear los diálogos con los conocimientos adquiridos.

- **Comentario 8.** Bossus, R., Bouard, C. (2000). *Hélico et ses copains. Niveau 1*. Paris: P. Bordas.

Se trata de un método basado exclusivamente en cómics inventados. Muchas de las actividades consisten en escuchar y repetir y también en inventar o completar los bocadillos.

- **Comentario 9.** Samson, C. (2001) *Alex, Zoé et compagnie 1*. Paris: CLÉ International.

Este método hace un uso del cómic interesante pues recrea historias muy conocidas de los alumnos en su lengua materna en forma de cómics, como los cuentos de Perrault o novelas de Jules Verne. El alumno se ve así motivado por algo que ya conoce y sobre el que puede expresarse más fácilmente.

- **Comentario 10.** Samson, C. (2003) *Alex, Zoé et compagnie 3*. Paris: CLÉ International.

La primera página de cada unidad de este método pone en escena, en cómic, el gato Mikado en situaciones variadas. El cómic creado tiene fines exclusivamente comunicativos.

- **Comentario 11.** Palomino, M. (2004). *Mikado iniciación*. Madrid: Oxford Educación.

Este método posee elementos muy aislados de cómics, como pequeñas viñetas que dan pie a actividades de completar los diálogos, pero no hay historias de cómic.

- **Comentario 12.** Döring, N., Vermeersch, F. (2003). *Caramel 1*. Paris: Didier.

Este método posee elementos muy aislados de cómics, como pequeñas viñetas que dan pie a actividades de completar los diálogos, pero no hay historias de cómic.

- **Comentario 13.** Paccagnino, C., Poletti, M-L. (2003). *Grenadine 1*. Paris: Hachette FLE.

Este método no incluye historia de cómic, pero incluye canciones o pequeños diálogos bocadillos que hacen hablar los personajes del libro. Algunas actividades consisten en completar los bocadillos.

El análisis de los distintos métodos comunicativos demuestra la alta presencia del formato cómic. Los libros de texto utilizan a menudo el cómic para introducir los contenidos gramaticales, fonéticos, socioculturales y mayormente comunicativos trabajados en la una unidad didáctica. De este modo, y gracias al apoyo visual y a la situación de comunicación expuesta, el alumnado puede entender el mensaje, memorizar las estructuras y volver a utilizarlas con más facilidad. Los cómics de los manuales dan pie a distintos tipos de actividades que permiten reutilizar las estructuras vistas en sus historias. Entre los manuales analizados, destacan *Farandole* y *Alex, Zoé et Compagnie* que adaptan cuentos conocidos en cómics para partir de conocimientos previos de los alumnos en su lengua materna y, de este modo, facilitar aun más su comprensión. Sin embargo, ningún libro de texto propone un trabajo con cómics o personajes de cómics originales.

Resultados de la muestra referida a métodos eclécticos

- **Comentario 14.** Job, B. (2007). *Pyramides Elemental*. Madrid: Pearson-Longman.

Este método, basado en las recomendaciones del Marco Común de Referencia para las Lenguas, contiene historias de cómics para presentar actos de comunicación (saludar, presentarse, desenvolverse en una tienda, etc.). Se pueden leer y escuchar con el CD audio. Los aspectos socioculturales que se trabajan están en relación con los actos de comunicación. En las actividades, las consignas incluyen un vocabulario básico relacionado con el cómic con la palabra “bocadillos”.

- **Comentario 15.** Palomino, M. (2008). *Galipette Initiation*. Madrid: Oxford.

Este método también integra historia de cómics que se pueden leer y escuchar con el CD audio; sirven para introducir actos de comunicación y aspectos socioculturales relacionados con los actos de comunicación.

- **Comentario 16.** Martín Nolla, C., Pastor, D-D. (2009). *Vitamine 1*. Madrid: Santillana.

Este método también incluye historias de cómics que introducen actos de comunicación de la vida cotidiana. Los aspectos socioculturales están relacionados con los actos de comunicación.

- **Comentario 17.** Vanthier, H. (2010). *Zigzag 1*. Paris: CLÉ International.

El método contiene muchas historias de cómic que permiten trabajar la comprensión oral y escrita así como la pronunciación y la comunicación.

- **Comentario 18.** Martins, C. (2012). *Zoom 1*. Paris: EML.

Este método contiene páginas de ilustraciones en cada unidad pero sin texto. Sirven para que alumno participe oralmente. No hay elementos de cómic en este método.

En los métodos eclécticos actuales el cómic también está presente para permitir a los alumnos que se expresen oralmente. El cómic o la imagen son soportes visuales útiles para la adquisición del vocabulario y de estructuras lingüísticas. Sin embargo, no se considera el cómic como una obra o un medio representativo de la cultura francófona en ningún momento.

6. Conclusiones

Las conclusiones que hemos obtenido tras el análisis realizado son diversas. En primer lugar, podemos afirmar que la gran mayoría de los métodos del enfoque comunicativo ha visto la importancia de ampliar el horizonte cultural de los alumnos en el área de francés, lengua y cultura extranjera. En este sentido, se nota una inmensa diferencia entre los métodos SGAV y el enfoque comunicativo. Así pues, con el método comunicativo se trata de enseñar a los alumnos a comunicar con un código lingüístico diferente y de enseñarles a reflexionar sobre su lengua materna y su propia cultura. De esta forma, los alumnos aprenden a con-

siderar el valor de las otras lenguas y culturas. Las aventuras de cómic que integran todos, o casi todos los métodos comunicativos, ayudan a recrear situaciones de comunicación de la vida cotidiana, en contextos a menudo divertidos.

En segundo lugar, la mayoría de los métodos comunicativos crean sus historias de cómics con los protagonistas del libro, para que el alumno tenga referencias. Este hilo conductor les permite crear vínculos con los personajes. El mero hecho de familiarizarse con ellos fomenta el acto comunicativo en el aula. Otros métodos han elegido recrear universos de historias y cuentos conocidos en formato de cómic, lo cual resulta bastante interesante desde el punto de vista didáctico.

En tercer lugar, con el análisis realizado se ha comprobado que el cómic resulta, sin duda, un recurso idóneo y útil para introducir estructuras lingüísticas, vocabulario, aspectos socioculturales y al mismo tiempo cautivar y motivar a los alumnos. Por otra parte, el cómic da pie a la realización de un sinfín de actividades: completar bocadillos, terminar la historia, comentar imágenes o inventarse diálogos para ponerlos en escena, etc.

Otra interesante conclusión es que todos los libros contienen cómics creados, totalmente fabricados para el fin didáctico que se propone, es decir ninguno es documento auténtico. Se entiende que resulta más fácil para los autores de los manuales escolares crear los documentos que se adapten a los procesos gramaticales para practicar o conseguir los logros que se pretenden. No hay que olvidar que los libros de texto deben ajustarse a unos contenidos y seguir unos objetivos concretos, los del currículo. Por otro lado, la selección de documentos auténticos para incluir en cada una de las lecciones y, sobre todo, su adaptación al nivel requerido, no es una tarea sencilla. Además, a la hora de editar un libro de texto con documentos auténticos, hay que tener en cuenta los derechos de autor de los documentos que se utilicen, y, a veces, estos no son fáciles de obtener.

Referencias bibliográficas

- Canale, M. y Swain, M. (1980). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. *Signos*, pp.17-18.
- Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI, 1974.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: MECD y Anaya.

- Coste, D., Courtillon J., Ferenczi, V., Martins-Baltar M., Papo, E(1976). *Un niveau-seuil*. Paris: Hatier.
- Coste, D. (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : CREDIF-Hatier, coll. LAL
- Gougenheim, G. (1954). Pour le français élémentaire: résultats d'une enquête (enquête sur les verbes d'actions courantes), *Vie et Langage*, pp .87-89.
- Guberina, P. (1984). *Bases théoriques de la méthode audio-visuelle structuro-globale*. En Coste, D. (Ed.) *Aspects d'une politique de diffusion du FLE depuis 1945*, Paris, CREDIF/Hatier
- Hymes, D.H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit*. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères
- Nunan (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: CREDIF-Didier, coll Essais.
- Puren, C. (2004). De l'approche par tâche à la perspective co-actionnelle. *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol XXIII n°1, pp. 10-26.
- Puren, C. (2006g) De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*. 346, pp. 37-40.
- Puren, C. (2012f). *Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle*. Disponible en <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/>
- Renard (1976). *La méthodologie SGAV d'enseignement des langues. Une problématique de l'apprentissage de la parole*. Paris, Didier.
- Rivenc, P. (1991). La problématique SGAV aujourd'hui. *Revue de phonétique Appliquée* (R.P.A.), pp. 99-101.
- Van Ek, J.A. (1975). *The Threshold Level in a European Unit/Credit system for Modern Language Learning by Adults*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- Van Ek, J.A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (vol. I). Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.

